

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ: ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ

Ενότητα 6δ: Παιδαγωγικές, διδακτικές μέθοδοι και μέθοδοι αξιολόγησης.

Μοντέλα αξιολόγησης για τη Δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη:

Αξιολόγηση, αυτό-αξιολόγηση, αποτίμηση και ανατροφοδότηση

Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση σχετίζεται με τη μαθησιακή πρόοδο και τα αποτελέσματά της. Η απόδοση, η επίδοση και η επάρκεια των μαθητών/τριών είναι αυτά που πρέπει να αξιολογηθούν στα εκπαιδευτικά συστήματα και, ως εκ τούτου, στα σχολεία και τις τάξεις. Αν και υπάρχουν πολυάριθμες αποτελεσματικές προσεγγίσεις και μέθοδοι αξιολόγησης, δεν είναι όλες συμβατές με τη διδασκαλία και τη μάθηση που σχετίζεται με τη Δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη. Είναι προφανές ότι ο στόχος της αξιολόγησης δεν μπορεί να είναι ο διαχωρισμός των μαθητών/τριών σε καλούς και αδύναμους. Αντιθέτως, εκλαμβάνεται ως μια ιδιαίτερα ατομική διαδικασία που χαρακτηρίζεται από διαφάνεια, με σεβασμό στην προσωπική ακεραιότητα του/της μαθητή/τριας και τις μελλοντικές προοπτικές του, με στόχο να επηρεάσει θετικά τη μελλοντική μαθησιακή του/της πρόοδο και τα κίνητρα για περαιτέρω μάθηση.

Φυσικά, η αξιολόγηση σχετίζεται με το νομικό και εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας, όπου υπάρχουν διαφορετικές μορφές, πρότυπα, κουλτούρες εκπαίδευσης και διδασκαλίας, εκπαιδευτικά πεδία και ευκαιρίες. Σε κάθε περίπτωση, η αξιολόγηση βοηθά τους/τις εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν τα αποτελέσματα της διδασκαλίας τους, προκειμένου να αναπτύξουν τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματά τους. Είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζουν εάν και σε ποιο βαθμό η διδασκαλία τους οδηγεί στα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, προκειμένου να ξανασκεφτούν το σχέδιο μαθήματος, εάν είναι απαραίτητο, και να προγραμματίσουν τα επόμενα βήματά τους στη διδασκαλία.

Η αξιολόγηση σχετίζεται με την αποτίμηση, η οποία θα μπορούσε να μετράει την αποτελεσματικότητα

α) του εκπαιδευτικού συστήματος,

β) ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος,

γ) ενός εκπαιδευτικού προγράμματος (πχ. ένας κύκλος σπουδών) και

δ) ενός μαθήματος (μια σειρά μαθημάτων ή ένα μόνο μάθημα).

Τα αποτελέσματα της μέτρησης και της περιγραφής του επιπέδου επάρκειας ή αποτελεσματικότητας ενός/μιας μαθητή/τριας, τα οποία στην ουσία απεικονίζουν επακριβώς τι είναι η αξιολόγηση, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως στοιχεία της αποτίμησης. Συνεπώς, όσο η αποτίμηση δεν πρέπει να συγχέεται με την αξιολόγηση, άλλο τόσο και η αξιολόγηση δεν πρέπει να χρησιμοποιείται ως συνώνυμη των εξετάσεων. Είναι περισσότερο μια ανατροφοδότηση για τον/την μαθητή/τρια, ανεξάρτητα από το αν εκφράζεται με τη μορφή ενός βαθμού. Για το λόγο αυτό, είναι μια δραστηριότητα που πρέπει να πραγματοποιείται,

κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, σε διάφορα στάδια της. Λαμβάνει λοιπόν διάφορες μορφές όπως:

α) Επαγωγική. Πραγματοποιείται στην αρχή του μαθήματος και μέσω αυτής προσδιορίζεται το επίπεδο γνώσης και κατανόησης κάθε μαθητή/τριας.

β) Διαμορφωτική. Πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια του μαθήματος, για να διαπιστωθεί ότι κάθε μαθητής/τρια ακολουθεί αυτό που διδάσκεται και σημειώνει την προσδοκώμενη πρόοδο, έτσι ώστε ο/η εκπαιδευτής/τρια να διαμορφώνει αναλόγως τη διδασκαλία του/της, στην πάροδο των μαθημάτων,

γ) Αθροιστική. Πραγματοποιείται στο τέλος του μαθήματος, για να επιβεβαιωθεί ότι κάθε μαθητής/τρια επιτυγχάνει τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα και ιδιαίτερα οι μαθητές/τριες με δυσκολίες που πρέπει να υποστηριχθούν στην μαθησιακή τους πρόοδο,

δ) Παραγωγική. Πραγματοποιείται στο τέλος ενός μαθήματος, για να μετρηθεί, εάν οι μαθητές/τριες έχουν κατακτήσει τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα και εάν το σχέδιο διδασκαλίας ήταν αποτελεσματικό στην υποστήριξη όλων των μαθητών.

Τα είδη αξιολόγησης μπορούν να περιγραφούν με τη χρήση γενικών χαρακτηριστικών (Council of Europe, 2018, T. III, 59), κάτι αρκετά χρήσιμο:

Μεγάλης σημασίας (π.χ. εθνικές εξετάσεις)	Μικρής σημασίας (π.χ. απόρρητοι ατομικοί φάκελοι)
Πρόοδος (π.χ. τεστ στο τέλος ενός κύκλου μαθημάτων)	Επάρκεια (π.χ. εξέταση σε πραγματικές συνθήκες, εκτός σχολείου)
Βάσει νόρμας (π.χ. εξετάσεις επιλογής για το επόμενο στάδιο εκπαίδευσης)	Βάσει κριτηρίων (π.χ. ατομικός φάκελος που στοιχειοθετεί προφίλ ικανοτήτων)
Αθροιστική (π.χ. εξέταση στο τέλος ενός κύκλου μαθημάτων)	Διαμορφωτική (π.χ. εξέταση στα μέσα ενός κύκλου μαθημάτων)
Αντικειμενική (π.χ. εξέταση με τη βοήθεια υπολογιστή)	Υποκειμενική (π.χ. παρατήρηση συμπεριφοράς)

Σε κάθε τύπο αξιολόγησης, ο Δημοκρατικός Πολιτισμός, επικεντρώνεται στην ενδυνάμωση όλων των μαθητών/τριών ως ενεργών πολιτών. Αυτό θα πρέπει να αντικατοπτρίζεται στις δραστηριότητες διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης, στις διαδικασίες και τα πλαίσια, τα οποία θα πρέπει να παρέχουν ουσιαστικές εμπειρίες στην τάξη για όλους τους/τις μαθητές/τριες σχετικά με τη δημοκρατία, καθώς και να αξιολογούν τα μαθησιακά τους αποτελέσματα. Αυτό σημαίνει ότι η διδασκαλία, η μάθηση και η αξιολόγηση πρέπει να είναι μια συνεκτική διαδικασία, κατά την οποία η κάθε δημοκρατική ικανότητα θα πρέπει να αναπτύσσεται με κατάλληλες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας και παράλληλα (η δημοκρατική ικανότητα) να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της αξιολόγησης.

Για παράδειγμα, για την αξιολόγηση της ανάπτυξης δεξιοτήτων συνεργασίας, οι μαθητές/τριες θα πρέπει να συμμετέχουν σε μαθησιακές δραστηριότητες που επιτρέπουν τη συνεργασία μεταξύ τους, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, π.χ. λήψη αποφάσεων ή επίλυση προβλημάτων. Ταυτόχρονα, θα πρέπει να αξιολογούνται με βάση δραστηριότητες, στις οποίες μπορούν να αναδειχθούν οι δεξιότητες συνεργασίας. Επιπλέον, οι μεθοδολογίες διδασκαλίας και αξιολόγησης πρέπει να είναι συνεκτικές. Στο τέλος ενός μαθήματος, όπως τα παραπάνω, οι μαθητές/τριες καλούνται να αναστοχαστούν είτε ατομικά, είτε με τους συμμαθητές/τριες τους είτε/και συλλογικά για την επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων,

βιώνοντας την αξιολόγηση ως ομαδική διαδικασία ανατροφοδότησης σε ένα περιβάλλον με αμοιβαιότητα και σεβασμό. Τέτοιου είδους αναστοχαστικές διαδικασίες επιτρέπουν στους μαθητές να αναγνωρίσουν τον τρόπο, με τον οποίο αποκτούν τη γνώση, τις μαθησιακές τους διεργασίες (μετα-γνωστικές δεξιότητες), προκειμένου να χρησιμοποιήσουν αυτές τις διαδικασίες, για να αναπτύξουν περαιτέρω τις δημοκρατικές ικανότητες και να τις ελέγχουν ενεργά σε σχέση με τη δική τους μάθηση (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2018, σελ. 3, 53-54).

Τέλος, η αξιολόγηση θα πρέπει να είναι αποδεκτή από όλους τους ενδιαφερόμενους φορείς (σχεδιαστές προγραμμάτων σπουδών, διευθυντές/ντριες σχολείων, εκπαιδευτικούς, γονείς και κυρίως μαθητές/τριες). Για τον σκοπό αυτό, πρέπει να τηρηθεί μια σειρά αρχών:

- 1) Εγκυρότητα σχετικά με την ακριβή περιγραφή και μέτρηση του επιπέδου επάρκειας και επίτευξης των επιδιωκόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι περιγραφικοί δείκτες στο μοντέλο ΙΔΠ (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2018, σελ. Τόμος II) είναι χρήσιμοι, για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η δικαιοσύνη μιας αξιολόγησης. Το πλαίσιο στο οποίο μπορούν να χρησιμοποιηθούν είναι σημαντικό, αφού οι ικανότητες μπορούν να εκφραστούν διαφορετικά σε διαφορετικά πλαίσια. Στόχος είναι οι δείκτες να αξιολογήσουν την επάρκεια και την πρόοδο των μαθητών/τριών με αξιολογήσεις που μπορούν να αποτυπώσουν το προφίλ συμπλεγμάτων ικανοτήτων, καθώς αυτές κινητοποιούνται δυναμικά, εφαρμόζονται και προσαρμόζονται σε μεταβαλλόμενα πλαίσια (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2018, σελ. Τόμος 3, 65).
- 2) Αξιοπιστία σχετικά με τα αποτελέσματα, τα οποία θα πρέπει να είναι συνεπή και σταθερά και επίσης αναπαράξιμα, όταν η αξιολόγηση του ίδιου μαθητή/τριας επαναλαμβάνεται από διαφορετικό αξιολογητή.
- 3) Αμεροληψία όσον αφορά στα άτομα που αξιολογούνται και θα πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες να επιδεικνύουν τα αποτελέσματα της εκπαίδευσής τους, χωρίς αποκλεισμό ή εύνοια.
- 4) Διαφάνεια σχετικά με τις πληροφορίες που λαμβάνει ο/η μαθητής/τρια για την αξιολόγηση. Η αξιολόγηση πρέπει να είναι κατανοητή για τους/τις μαθητές/τριες. Θα πρέπει να λαμβάνουν εκ των προτέρων ρητές, ακριβείς και σαφείς πληροφορίες σχετικά με τον στόχο, το αποτέλεσμα, το είδος και τα κριτήρια της αξιολόγησης.
- 5) Πρακτικότητα όσον αφορά τις απαιτήσεις σχετικά με τις πηγές, το χρόνο και τις συνθήκες, που πρέπει να είναι ρεαλιστικές.
- 6) Σεβασμός απέναντι στην αξιοπρέπεια και τα δικαιώματα των μαθητών/τριών, ιδίως σε σχέση με τα δικαιώματα της ελευθερίας της σκέψης, της συνείδησης και της θρησκείας, της έκφρασης και κατά των διακρίσεων (Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου και Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού). Το ΠΑΙΔΠ, επιπλέον, προσδιορίζει μια σειρά κανόνων που πρέπει να ακολουθούνται, προκειμένου μια αξιολόγηση να σέβεται την αξιοπρέπεια των μαθητών:
 - Οι εκπαιδευόμενοι δεν πρέπει να εκτίθενται σε διαρκές άγχος λόγω συνεχών αξιολογήσεων.
 - Οι εκπαιδευόμενοι έχουν το δικαίωμα στην ιδιωτικότητα και την εμπιστευτικότητα, ειδικά σε ό,τι αφορά τις αξίες και τις στάσεις τους.
 - Πρέπει να επιδεικνύεται ευαισθησία όταν αποκαλύπτονται τα αποτελέσματα μιας αξιολόγησης στους εκπαιδευόμενους.

- Η ανατροφοδότηση από τις αξιολογήσεις στους εκπαιδευόμενους πρέπει να εστιάζει κυρίως στα θετικά και όχι στα αρνητικά, δηλαδή στα επιτεύγματα των εκπαιδευόμενων και όχι στις ελλείψεις τους.
- Ενδέχεται να υπάρξουν περιπτώσεις και ζητήματα όπου δεν θα πρέπει να διεξάγονται αξιολογήσεις, επειδή τα ζητήματα ή τα θέματα με τα οποία καταπιάνονται είναι πολύ ευαίσθητα για τους εμπλεκόμενους μαθητές.
- Ειδικές προφυλάξεις θα πρέπει να λαμβάνονται όταν τα αποτελέσματα μιας αξιολόγησης πρόκειται να χρησιμοποιηθούν για να αποφασιστεί αν ένας εκπαιδευόμενος μπορεί να συνεχίσει στο επόμενο επίπεδο εκπαίδευσης. (Συμβούλιο της Ευρώπης. 2018, τ. 3, σ. 63)

Αξιολόγηση και αυτό-αξιολόγηση

Μια αξιολόγηση που σχετίζεται με τον δημοκρατικό πολιτισμό συνδυάζει την εξωτερική αξιολόγηση (από δασκάλους, εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτές κ.λπ.) με την εσωτερική (από το ίδιο το άτομο). Αυτό επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να αποκτήσουν μια ρεαλιστική εικόνα για τα επιτεύγματά τους, ειδικά όταν πρόκειται να αξιολογηθούν οι δημοκρατικές ικανότητές τους. Η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν και στις δύο περιπτώσεις τους/τις βοηθά να αξιολογήσουν τα μαθησιακά τους αποτελέσματα και να θέσουν ρεαλιστικούς νέους στόχους, οι οποίοι μπορούν να επιτευχθούν. Η αυτό-αξιολόγηση, επιπλέον, τους βοηθά να αναπτύξουν την αυτονομία τους και να ενεργήσουν πιο ανεξάρτητα σε σύγκριση με την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από τους/τις εκπαιδευτικούς. Στη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη είναι ζωτικής σημασίας η εκπαίδευση ανεξάρτητων ανθρώπων, υπεύθυνων πολιτών στην κοινωνία, ικανών να ενεργούν και να αναγνωρίζουν τα αποτελέσματα των ενεργειών τους, ανθρώπων με ρεαλιστική εικόνα για τον εαυτό τους, που αισθάνονται ασφαλείς και δεν εξαρτώνται από εξωτερικούς επαίνους και αναγνώριση. Αυτό σημαίνει ότι θα έχουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους με βάση τη δική τους εμπειρία, γνωρίζοντας ότι αυτή η αντίληψη δεν συμπίπτει απαραίτητα πλήρως με τον τρόπο που τους αντιλαμβάνονται οι άλλοι. Ως συμπληρωματική διαδικασία, ο στόχος είναι να έρθουν σε όσο μεγαλύτερη σύμπτωση είναι εφικτό οι δύο αντιλήψεις για το άτομο, δηλαδή η αντίληψη που έχει το ίδιο το άτομο για τον εαυτό του και η αντίληψη που έχουν οι άλλοι για εκείνο και, σταδιακά, να καταλήξουν σε όσο μεγαλύτερη συμφωνία γίνεται η εξωτερική με την εσωτερική αξιολόγηση (Berner, Ister, & Weidinger, 2018, σελ. 242-3).

Στην πραγματικότητα, ο αναστοχασμός σε κύκλους συζήτησης στην τάξη ή οι ατομικές συζητήσεις με τον/την εκπαιδευτικό, η αξιολόγηση από συνεκπαιδευόμενους/ες για αμοιβαία ανατροφοδότηση και κοινές συζητήσεις, καθώς και τα προσωπικά ημερολόγια μάθησης σχετικά με τα επιτεύγματα, καθώς και οι διαδικασίες γνώσης και μάθησης (μετα-γνώση) μπορούν να ενισχύσουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/τριες αξιολογούν τις ικανότητές τους. Σε αυτή τη διαδικασία είναι σημαντικό να αναγνωριστεί εάν η προσέγγιση της αξιολόγησης αναπτύσσει θεωρητικά και πρακτικά συγκεκριμένες δημοκρατικές ικανότητες που σχετίζονται με τους στόχους του μαθήματος (δείτε τη χρήση δεικτών παρακάτω και στην Ενότητα 6α / Μάθημα Α).

Η εργασία με ατομικούς φακέλους είναι μια αποτελεσματική και δημοκρατική διαδικασία αξιολόγησης που επιτρέπει την αυτό-αξιολόγηση, τη συμμετοχή των μαθητών/τριών και την αξιολόγηση από συνεκαπιδευόμενους/ες. Οι μαθητές/τριες συγκεντρώνουν προσωπικούς ατομικούς φακέλους τους που τεκμηριώνουν τις μαθησιακές εμπειρίες και τα επιτεύγματά τους. Αυτοί περιλαμβάνουν έγγραφα με ημερομηνία και χρονολογικά οργανωμένα στοιχεία, όπως σημειώσεις, φύλλα αξιολόγησης, φύλλα εργασίας της τάξης, εργασίες για το σπίτι, φόρμες αυτό-αξιολόγησης και αξιολόγηση από συμμαθητές/τριες. Περιλαμβάνουν, επίσης, αναστοχασμό για την εργασία στην τάξη, εκπαιδευτικό υλικό, καθώς και συνεισφορές από τους ίδιους/ες ή τις ομάδες τους, όπως αφίσες, παρουσιάσεις, έγγραφα, αρχεία επικοινωνίας κ.λπ. Οι ατομικοί φάκελοι μπορούν να σχεδιαστούν με διαφορετικούς τρόπους, ανάλογα με τους μαθητές/τριες, το αντικείμενο, τους στόχους, το θέμα της εργασίας, το διαθέσιμο χρονικό διάστημα κλπ. Φυσικά, είναι σημαντικό ο/η εκπαιδευτικός να εξετάζει και να κατανοεί σε βάθος τους λόγους και τους στόχους της χρήσης των ατομικών φακέλων, επειδή είναι δύσκολο να χρησιμοποιήσει αυτήν την πρακτική σε μεγάλο αριθμό μαθητών/τριων. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να σκέφτονται καλά το περιεχόμενο. Οι κανόνες πρέπει να είναι σαφείς για τους μαθητές/τριες και τους γονείς τους, περιλαμβάνοντας προβλέψεις για προβλήματα και αντιδράσεις (Kellough & Kellough, 2008, σελ. 277). Το περιεχόμενο μπορεί να δομηθεί σε κατηγορίες ως εξής (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2020):

Αυτό που κάναμε στην τάξη

Αυτό που έκανα στο σπίτι

Αυτό που έχω μάθει να κάνω καλά

Αυτό που έχω μάθει να λέω καλά

Αυτό που έμαθα να κάνω και να λέω, το οποίο είναι εντελώς καινούργιο

Αυτό που με εξέπληξε και πρέπει να κάνω περισσότερα γι' αυτό/με αυτό.

Η συμμετοχή των μαθητών/τριών στις διαδικασίες αξιολόγησης ενισχύει τις δημοκρατικές ικανότητές τους, ενώ ταυτόχρονα αυξάνει το κίνητρό τους για μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί έχουν διάφορες ευκαιρίες να εμπλέξουν τους μαθητές/τριες σ' αυτές τις διαδικασίες, κάτι που οδηγεί σε διάφορα αποτελέσματα. Για παράδειγμα, την ικανότητα:

- να αναγνωρίζουν τι είναι καλό γι' αυτούς εντοπίζοντας ισχυρά και αδύναμα δείγματα της επίδοσής τους,
- να εντοπίζουν τα δυνατά και αδύναμα σημεία που αφορούν μια συγκεκριμένη εργασία τους, πριν από μια συζήτηση ή συνομιλία με τον/την εκπαιδευτικό ή έναν συμμαθητή/τρια,
- να χρησιμοποιούν κριτήρια για την αξιολόγηση, ασκώντας επανειλημμένα αξιολογήσεις της εργασίας τους ή της εργασίας άλλων,
- να αξιολογούν συμμαθητές/τριες, προκειμένου να συνεισφέρουν ανώνυμα στη βελτίωση της αδύναμης εργασίας των άλλων,
- να συντάσσουν μια έκθεση σχετικά με την πορεία της εργασίας τους και να παραθέτουν λεπτομέρειες για τις διαδικασίες και τα προβλήματα που αντιμετώπισαν και πώς τα έλυσαν,
- να αναπτύσσουν κριτήρια αξιολόγησης, σύμφωνα με τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα και την κατανόησή τους,

- να καταγράφουν και να απαντούν σε ερωτήσεις, παρακολουθώντας τις μαθησιακές διεργασίες τους, πριν από ένα κριτήριο αξιολόγησης (π.χ. «γιατί κάνουμε το κριτήριο αξιολόγησης;», «τι είναι ο έλεγχος;», «τι χρειαζόμαστε για να διαβάσω;»),
- να αναθεωρούν και να αναστοχάζονται πάνω στη δουλειά τους για κάποιο χρονικό διάστημα, ρωτώντας τον εαυτό τους «αυτό που έλεγα και έκανα (Μαθηματικά, Λογοτεχνία κ.λπ.) ήταν.... τώρα όμως», συνοψίζοντας τα μαθησιακά τους αποτελέσματα και θέτοντας νέους στόχους «έχω μάθει να... και πρέπει να βελτιώσω...»,
- να επιλέγουν και να αξιολογούν δείγματα της εργασίας τους για τους ατομικούς τους φακέλους.

(Stiggins & Chappuis, 2005, σελ. 16)

Επιπλέον, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να τακτοποιήσει στοιχεία σε ένα κριτήριο αξιολόγησης, σύμφωνα με συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους και να ετοιμάσει το διάγραμμα ενός «τεστ ανάλυσης» για τους/τις μαθητές/τριες, το οποίο εμπεριέχει τρία πλαίσια/κουτιά: "Τα δυνατά μου σημεία", "Γρήγορη ανασκόπηση" και "Περαιτέρω μελέτη". Αφού δώσουν το διορθωμένο κριτήριο αξιολόγησης, οι μαθητές/τριες εντοπίζουν τους μαθησιακούς στόχους που έχουν κατακτήσει και τους γράφουν στο πλαίσιο "τα δυνατά μου σημεία". Στη συνέχεια, οι μαθητές κατηγοριοποιούν τις λανθασμένες απαντήσεις τους είτε ως «απλό λάθος» είτε ως αντικείμενο προς «περαιτέρω μελέτη». Στη συνέχεια, οι μαθητές παραθέτουν τα απλά λάθη στο πλαίσιο "Γρήγορη ανασκόπηση". Τέλος, οι μαθητές καταγράφουν τους υπόλοιπους μαθησιακούς στόχους, που αντιστοιχούν στις λανθασμένες απαντήσεις τους, στο πλαίσιο "Περαιτέρω μελέτη". (Stiggins & Chappuis, 2005, σελ. 16).

Τέλος, η αξιολόγηση από τους συμμαθητές/τριες αποτελεί ένα είδος συμμετοχικής και πιο αντικειμενικής αξιολόγησης, η οποία μπορεί να εξαλείψει σε κάποιο βαθμό την υποκειμενικότητα στην αξιολόγηση. Η διαδικασία απαιτεί χρόνο και προσπάθεια από όλους τους εμπλεκόμενους, προκειμένου οι μαθητές/τριες να έχουν μεγάλο μερίδιο ευθύνης για την ίδια τους τη μάθηση και την ανατροφοδότηση από τους συμμαθητές/τριες τους, η οποία θα πραγματοποιείται στη δική τους "γλώσσα" και το δικό τους ιδίωμα. Η Shirley Clarke (Clarke, 2011) υποδεικνύει τρία στάδια στην αξιολόγηση από συνεκπαιδευόμενους/ες :

Ανάπτυξη: Ο/η εκπαιδευτικός καθορίζει το πλαίσιο της αξιολόγησης από τους συνεκπαιδευόμενους/ες και τη διαδικασία για την υλοποίησή της. Είναι σημαντικό τα κριτήρια να είναι σαφή και γνωστά σε όλους τους ενδιαφερόμενους.

Καθιέρωση: Ο/η εκπαιδευτικός παρέχει τα κριτήρια στους μαθητές/τριες, ζητώντας τη συμφωνία τους σχετικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης.

Βελτίωση: Τόσο ο/η εκπαιδευτικός, όσο και οι εκπαιδευόμενοι/ες συνεργάζονται για τον προσδιορισμό των κατάλληλων κριτηρίων και αξιολογήσεων, σύμφωνα με τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Είναι προφανές ότι οι δημοκρατικές αρχές της αξιολόγησης, όπως η εγκυρότητα, η αξιοπιστία, η αμεροληψία και ο σεβασμός, γίνονται σεβαστές και εκτιμώνται στη διαδικασία αξιολόγησης από συνεκπαιδευόμενους/ες. Έτσι, αυτό το είδος αξιολόγησης θα μπορούσε να αυξήσει τα κίνητρα των μαθητών/τριών.

Επίσης, σε μία τάξη είναι απαραίτητο να αποτελούν προϊόν συμφωνίας και τα διαδικαστικά ζητήματα:

- Τα σχόλια αξιολόγησης πρέπει πάντα να εστιάζουν στις παρουσιάσεις και τη δουλειά του ατόμου και όχι στο άτομο.
- Η διαδικασία πρέπει να πραγματοποιείται σε ήσυχο μέρος.
- Οι μαθητές/τριες πρέπει να συμφωνήσουν ποιος παρουσιάζει και αξιολογεί πρώτος και μετά να εναλλάσσουν ρόλους.
- Θα πρέπει να λαμβάνονται γραπτές σημειώσεις και να παρέχονται γραπτές αξιολογήσεις και από τους δύο συνεκπαιδευόμενους/ες αξιολογητές, προκειμένου να παρέχονται παρατηρήσιμα αποδεικτικά στοιχεία.
- Πρέπει να υπάρξει μια συμφωνία, ώστε ο καθένας/μία να ξεκινάει την αξιολόγηση με ένα θετικό σχόλιο.
- Η πρόταση για βελτιώσεις στην ουσία θα μπορούσε να αποτελεί τον τρόπο έκφρασης μιας αρνητικής αξιολόγησης. (Berner, Ister, & Weidinger, 2018, σελ. 254).
- Η μέθοδος "sandwich" είναι κατάλληλη για αξιολόγηση από συνεκπαιδευόμενους/ες. Και οι δύο θα πρέπει να συμφωνήσουν να ξεκινήσουν με θετικά σχόλια, να συνεχίσουν με κάποιες προτάσεις για βελτιώσεις και να ολοκληρώσουν τη διαδικασία με πιο θετικές παρατηρήσεις.

Τέλος, η αξιολόγηση από συνεκπαιδευόμενους/ες μπορεί να αξιοποιηθεί και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Η εφαρμογή αυτού του είδους αξιολόγησης μεταξύ των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει εφαρμογή μιας αξιολόγησης της επίδοσης των δασκάλων από συνεκπαιδευόμενους/ες, ειδικά σε μια διαδικασία έρευνας δράσης. Ωστόσο, μια τέτοια αξιολόγηση πρέπει να οργανωθεί σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο, σύμφωνα με τις παραπάνω αρχές, προκειμένου να ανθίσει.

Ανατροφοδότηση

Η επικοινωνιακή και ισχυρή ανατροφοδότηση, η οποία είναι σαφής και ειλικρινής σε σχέση με τα δυνατά σημεία και τους τομείς βελτίωσης των μαθητών/τριών, καθιστώντας διαφανή τα κριτήρια για την επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, βρίσκεται στο επίκεντρο της αξιολόγησης εντός ενός δημοκρατικού πολιτισμού.

Οι ερευνητές θέτουν τα βασικά συστατικά στοιχεία της ανατροφοδότησης:

Να ακούτε: Ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να ακούει πραγματικά αυτά που λένε και αισθάνονται οι μαθητές/τριες για την απόδοσή τους.

Να ενημερώνετε: Ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να απαντά ενεργά, προκειμένου να επιβεβαιώνει ότι ακούει και καταλαβαίνει τι λένε οι μαθητές/τριες. Στη συνέχεια, θα πρέπει να συνοψίζει τα βασικά σημεία όσων επεσήμαναν οι μαθητές/τριες και, μετά, θα πρέπει να λέει την άποψή του/της συμφωνώντας ή διαφωνώντας με αυτά.

Να συζητάτε: Ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να επικεντρώνεται σε συγκεκριμένα σημεία ή/και συγκεκριμένα περιστατικά και να συζητά τα θετικά στοιχεία τους και τις βελτιώσεις που χρειάζονται.

Να κάνετε ερωτήσεις: Είναι πιο αποτελεσματικό το να κάνει ερωτήσεις ο/η εκπαιδευτικός, κατά τη διάρκεια της συζήτησης. Ακόμη και όταν η δήλωση που κάνει, περιέχει αξιολόγηση, καλό είναι να ωθήσει τους/τις μαθητές/τριες να σκεφτούν τα βασικά στοιχεία που τονίζει σε αυτήν τη δήλωση.

Να συμφωνείτε: Και τα δύο ενδιαφερόμενα μέρη πρέπει να συμφωνήσουν και να καταγράψουν ποιες περαιτέρω ενέργειες απαιτούνται, ώστε να βελτιώσει την απόδοσή του ο μαθητής/τρια.

Οι Valerie Shute (2008), John Hattie και Gregory Yates (2014, σελ. 64-70) προτείνουν διάφορες αρχές για την παροχή αποτελεσματικής ανατροφοδότησης που ενισχύει τη μάθηση:

1) Να είστε συγκεκριμένοι και σαφείς με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των διαχειρίσιμων μονάδων, να κρατάτε τα πράγματα απλά και να είστε ευθείς, για να αποφύγετε να καταβάλετε τον/τη μαθητή/τρια.

2) Να επικεντρώνεστε πάντα στην εργασία, διαχωρίζοντας και αξιολογώντας τους στόχους και τις επιδόσεις του/της μαθητή/τριας και όχι τον ίδιο τον/ την μαθητή/τρια.

3) Να είστε φανερά αντικειμενικοί/ες και αμερόληπτοι/ες.

4) Να παρέχετε επαναλαμβανόμενα ανατροφοδότηση στο τέλος κάθε εργασίας, ώστε να μπορούν οι μαθητές/τριες να θέτουν απαιτητικούς μαθησιακούς στόχους και να προσδιορίζουν βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα μέσω της λήψης ανατροφοδότησης.

5) Να χρησιμοποιείτε την ανατροφοδότηση, για να εντοπίζετε τις ελλείψεις στις διαδικασίες διδασκαλίας, ώστε να προχωρήσετε σε βελτιώσεις.

6) Μην συγχέετε τον έπαινο με τη διαδικασία της ανατροφοδότησης. Φυσικά, ένας μικρός έπαινος ενισχύει το θετικό κλίμα στην τάξη και τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και αξιολογητή.

Κριτήρια για την αξιολόγηση της Δημοκρατικής Ιδιότητας του πολίτη

Οι ικανότητες για τον δημοκρατικό πολιτισμό και οι περιγραφικοί δείκτες τους (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2018) μπορούν να χρησιμοποιηθούν για σκοπούς αξιολόγησης, επειδή παρέχουν μια σειρά θετικών περιγραφών παρατηρήσιμων συμπεριφορών του επιπέδου επάρκειας κάθε ικανότητας. Δεδομένου ότι διατυπώνονται ως μαθησιακά αποτελέσματα, μπορούν να χρησιμοποιηθούν, αφενός, στον προγραμματισμό μαθημάτων, σχεδίων εργασίας, παρεμβάσεων κ.λπ., προκειμένου να εστιάσουν στη δημοκρατία ως θέμα δραστηριοτήτων και, αφετέρου, ως δείκτες της επάρκειας και της προόδου των μαθητών/τριών. Σχετίζονται περισσότερο με μια ποιοτική αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και όχι με μια ποσοτική ή αθροιστική αξιολόγηση. Αυτό σημαίνει ότι οι ικανότητες και οι περιγραφικοί δείκτες δεν πρέπει να χρησιμοποιούνται ως λίστα ελέγχου.

Για να διευκρινιστεί ο τρόπος αξιοποίησης και ενεργοποίησης των ικανοτήτων και των περιγραφικών δεικτών στην αξιολόγηση, το Πλαίσιο Αναφοράς των Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό (Π.Α.Ι.Δ.Π.) παρέχει ένα χρήσιμο παράδειγμα (Συμβούλιο της

Ευρώπης, 2018, Τόμος 3, σελ. 71-73). Αυτό το παράδειγμα αποτελεί συνεισφορά των Manuela Wagner και Fabiana Cardetti, Πανεπιστήμιο του Connecticut, ΗΠΑ.:

«Η σύγχρονη εκπαίδευση στα μαθηματικά προάγει την κατανόηση που υπερβαίνει τη στεία απομνημόνευση θεωρίας και διαδικασιών που ήταν κοινή πρακτική κατά τον 20ό αιώνα. Η εστίαση τώρα αφορά την ανάπτυξη της μαθηματικής επάρκειας και των νοητικών συνθηκών που είναι απαραίτητες για τη συνεργατική εργασία με άλλους στην ανάλυση προβλημάτων του πραγματικού κόσμου μέσω των μαθηματικών. Η ικανότητα συμμετοχής σε μαθηματικές συζητήσεις και επιχειρηματολογία είναι ουσιαστική για την πρόοδο στην επίλυση ενός προβλήματος, καθώς και στην ερμηνεία και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

Ένα παράδειγμα αυτής της προσέγγισης είναι μια εργασία στην οποία οι εκπαιδευόμενοι χρησιμοποιούν λογικομαθηματική σκέψη για να εξερευνήσουν τοπικά και παγκόσμια ζητήματα που αφορούν το νερό (π.χ. προσβασιμότητα, έλλειψη, μόλυνση ή άλλα). Οι εκπαιδευόμενοι χρησιμοποιούν και βελτιώνουν τις δεξιότητές τους στον αναλογικό και αλγεβρικό λογισμό, ενισχύουν τη στατιστική γνώση και διευρύνουν την κατανόησή τους για τις μαθηματικές παραστάσεις. Ξεκινώντας με την ατομική κατανάλωση νερού, οι εκπαιδευόμενοι υπολογίζουν το «αποτύπωμα νερού» που δημιουργείται στο σπίτι ενός ατόμου, στα σπίτια μιας ομάδας εκπαιδευόμενων και στα σπίτια ολόκληρης της τάξης. Κατόπιν κάνουν συγκρίσεις για να εντοπιστούν μοτίβα και ενδεχόμενα προβλήματα. Ομάδες εκπαιδευόμενων στη συνέχεια διερευνούν τα ζητήματα νερού στις κοινότητές τους και επιλέγουν ένα συγκεκριμένο για να το μελετήσουν σε περισσότερο βάθος σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο. Βάσει των ευρημάτων τους και στηριζόμενοι σε καλά εδραιωμένα (μαθηματικά) επιχειρήματα, οι εκπαιδευόμενοι βρίσκουν λύσεις για το επιλεγμένο τοπικό πρόβλημα νερού.

Οι εκπαιδευόμενοι μπορεί επίσης να προβαίνουν σε πειραματικές δοκιμές των λύσεών τους (στην τάξη ή επιτόπιες), να παρουσιάζουν τα αποτελέσματα στην κοινότητα, να αναλαμβάνουν δράσεις ευαισθητοποίησης και να υποστηρίζουν τις λύσεις για το συγκεκριμένο πρόβλημα νερού που διερεύνησαν.

Μέσω της διαδικασίας, ενεργοποιούνται οι ΙΔΠ. Για παράδειγμα, για να συμμετάσχουν σε συζητήσεις, οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να είναι σε θέση να εκφράζουν τον μαθηματικό λογισμό τους έτσι ώστε να μπορούν οι άλλοι να παρακολουθούν τη σκέψη τους, να αναζητούν άλλες οπτικές στην προσέγγιση ενός προβλήματος, να είναι δεκτικοί στο να σκέφτονται τι έχουν να προσφέρουν οι άλλοι και να θέτουν ερωτήσεις που τους βοηθούν να αποσαφηνίζουν τη λογική του άλλου. Ενεργοποιούνται οι ακόλουθες ικανότητες:

- Δεκτικότητα στην πολιτισμική ετερότητα και άλλες πεπιοθήσεις, κοσμοθεωρίες και πρακτικές
- Δεξιότητες ακρόασης και παρατήρησης
- Ανεκτικότητα στην αμφισημία
- Δεξιότητες συνεργασίας
- Δεξιότητες επικοινωνίας

Η διερεύνηση και η εξεύρεση λύσεων σε νέα προβλήματα περιλαμβάνει σύγκριση και συσχέτιση διαφορετικών οπτικών, ανάπτυξη νέων κατανοήσεων για αλληλεπίδραση με νέα υλικά και διαπραγμάτευση του περιεχομένου με άλλους. Ενεργοποιούνται οι ακόλουθες ικανότητες:

- Δεξιότητες αναλυτικής και κριτικής σκέψης

- Σεβασμός
- Δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων

Οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν να διατυπώνουν απόψεις με κριτικό τρόπο βάσει αναλυτικών κριτηρίων. Μαθαίνουν να υποστηρίζουν τις κρίσεις τους με επιχειρήματα που χρησιμοποιούν μαθηματικά ορθές ιδέες και υποστηρίζονται από τις ερμηνείες τους και τις αλληλεπιδράσεις με τα ζητήματα που αφορούν το πρόβλημα. Ενεργοποιούνται οι ακόλουθες ικανότητες:

- Γνώση και κριτική κατανόηση του πολιτισμού, της θρησκείας και της ιστορίας
- Πολιτειακή συνείδηση
- Αυτεπάρκεια
- Δεξιότητες αυτόνομης μάθησης
- Δεξιότητες αναλυτικής και κριτικής σκέψης

Καθώς το δεύτερο παράδειγμα περιλαμβάνει τόσο τις ΙΔΠ, όσο και άλλες ειδικές του μαθήματος ικανότητες, είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί μια προσέγγιση αξιολόγησης μικτών μεθόδων. Οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να αναλαμβάνουν συγκεκριμένες αναθέσεις που καλύπτουν διάφορα στοιχεία των συμπλεγμάτων ικανοτήτων σε όλη τη διάρκεια της εργασίας και να αποτυπώνουν τη μαθησιακή τους διαδικασία σε ένα ημερολόγιο μάθησης. Στο τέλος της εργασίας, τόσο οι ειδικές του μαθήματος δεξιότητες και γνώσεις όσο και ορισμένες ΙΔΠ μπορεί να αξιολογηθούν μέσω παρουσιάσεων, προφορικών ή γραπτών εξετάσεων. Η αυτο-αξιολόγηση, η αξιολόγηση από συμμαθητές και/ή η συν-αξιολόγηση μπορεί να χρησιμεύσουν. Βάσει των παρατηρήσεών τους και των αναφορών του εκπαιδευόμενου, οι δάσκαλοι μπορεί να παρέχουν στους εκπαιδευόμενους διαμορφωτική ανατροφοδότηση για τα δυνατά και αδύναμα σημεία τους και για τις δυνατότητες εξέλιξης. Εναλλακτικά, ή επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να εφαρμόσει μια προσέγγιση δυναμικής αξιολόγησης για να ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να πετύχουν υψηλότερο επίπεδο προόδου ή επάρκειας. Και πάλι, τα προϊόντα από όλες αυτές τις δραστηριότητες είναι δυνατόν να ενσωματωθούν σε έναν μεγαλύτερο φάκελο εργασίας που δημιουργείται στη διάρκεια μιας μεγάλης χρονικής περιόδου».

Βιβλιογραφικές αναφορές:

- Berner, H., Ister, R., & Weidinger, W. (2018). *Simply good teaching*. Bern: hep .
- Brett, P., Mompoin-Gaillard, P., & Salema, M. (2009). *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences*. Strasbourg : Council of Europe Publishing.
- Clarke, S. (2011). *Active Learning through formative Assessment*. London: Hodder.
- Council of Europe. (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Guidance for Implementation*. Strasbourg: Council of Europe.
- Doran, G. (1970). There's a SMART way to write management goals and objectives. *Management Review*, 70(11), 35-6.
- Hattie, J., & Yates, G. (2014). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. New York: Routledge.

- Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). *New Learning. Elements of a science of education* (2 ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kellough, R. D., & Kellough, N. G. (2008). *Teaching young adolescents: Methods and resources for middle grades teaching* (5η ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Koukounaras Liagkis, M. (2020). Changing students' and teachers' concepts and constructs of knowledge in RE in Greece. *British Journal of Religious Education*, 42(2), 152-166. doi:10.1080/01416200.2019.1653262
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41(4), σσ. 212-218.
- Meyer, H. (2012). Kompetenzorientierung allein macht noch keinen guten Unterricht! *Lernende Schule*, 58, 7-12.
- Pritchard, A. (2005). *Ways of Learning*. London: David Fulton.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. doi:https://doi.org/10.3102/0034654307313795
- Stiggins, R., & Chappuis, J. (2005). Using student-involved classroom assessment to close achievement gaps. *Theory into Practice*, 44(1), 11-18. doi:10.1207/s15430421tip4401_3

